

Diehm, Isabell

Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik

Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 2, S. 251-274



Quellenangabe/ Reference:

Diehm, Isabell: Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik - In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000) 2, S. 251-274 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68979 - DOI: 10.25656/01:6897

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68979>

<https://doi.org/10.25656/01:6897>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@difp.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 46 – Heft 2 – März/April 2000

Essay

- 159 JULIANE JACOBI
Friedrich Schleiermachers „Idee zu einem Katechismus der Vernunft für edle Frauen“. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte als Geschlechtergeschichte

Thema: Neue Entwicklungen in der Sonderpädagogik

- 175 VERA MOSER
Disziplinäre Verortungen. Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik
- 193 URSULA HOFER
Sensualismus als Grundlage erster sonderpädagogischer Unterrichtsversuche. Seine Bedeutung für die Frage nach der Bildbarkeit blinder Menschen
- 215 ROLF GÖPPEL
Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik

Weitere Beiträge

- 235 HEINER ULLRICH
Naturwissenschaft und Bildung. Betrachtungen über die Aktualität des genetischen Lernens
- 251 ISABELL DIEHM
Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik
- 275 HANS-JÜRGEN SCHREIBER/ACHIM LESCHINSKY
Luther vor der Revisionsinstanz. Der Konflikt um das Luther-Bild und der Einfluß der Historiker auf die Revision des DDR-Geschichtslehrplanes in den 80er Jahren

Diskussion

- 295 URSULA PEUKERT
Neue Medien und die Logik frühkindlicher Bildungsprozesse

Besprechungen

- 311 ANDREAS GRUSCHKA
*Clemens Albrecht/Günther C. Behrmann/Michael Bock/
Harald Hohmann/Friedrich H. Tenbruck: Die intellektuelle Gründung
der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule*
- 315 HANS-WERNER FUCHS
Dieter Keiner: Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik
- 318 DIETHER HOPF
*Cristina Allemann-Ghionda: Schule, Bildung und Pluralität.
Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*
- 323 SIEGFRIED UHL
*Peter H. Ludwig: Ermutigung, Optimierung von Lernprozessen
durch Zuversichtssteigerung*
- 325 LUDWIG LIEGLE
*Wolfgang Tietze (Hrsg.): Wie gut sind unsere Kindergärten?
Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen
Kindergärten*

Dokumentation

- 331 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 159 JULIANE JACOBI
Friedrich Schleiermacher's "Concept of a Catechism of Reason
for Noble Women" – A Contribution to the History of Education
as Gender History

Topic: Recent Developments in Special Education

- 175 VERA MOSER
Disciplinary delimitations – On the historic differentiation of special
education and social pedagogics
- 193 URSULA HOFER
Sensualism As a Basis for First Experiments in the Instruction
of the Handicapped – Its significance for the question of the educability
of the blind
- 215 ROLF GÖPPEL
The Teacher As Therapist? – On the relation between education
and therapy in the field of education for maladjusted children

Further Contributions

- 235 HEINER ULLRICH
Natural Science and Education – Reflections on the pertinence
of genetic learning
- 251 ISABELL DIEHM
Education and Tolerance – Action-theoretical implications
of intercultural pedagogics
- 275 HANS-JÜRGEN SCHREIBER/ACHIM LESCHINSKY
MARTIN LUTHER Before the Court of Appeal – The debate on
MARTIN LUTHER and the influence of historians on the revision
of the curriculum for history in the GDR during the 1980s

Discussion

- 295 URSULA PEUKERT
New Media and the Logics of Educational Processes In Early Childhood
- 311 BOOK REVIEWS
- 331 NEW BOOKS

Erziehung und Toleranz

Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik

Zusammenfassung

Bislang hat sich die theoretische Debatte um Interkulturelle Pädagogik auf eine Klärung des Kulturbegriffs konzentriert. Die Ziele des Programms – Toleranz und Anerkennung – wurden auf ihre handlungstheoretischen Implikationen allerdings noch nicht untersucht. Dies wird in dem hier vorliegenden Artikel nachgeholt und soll der theoretischen Grundlegung einer noch ausstehenden empirisch-systematischen Erforschung der Praxis interkultureller Erziehung dienen. In einer vorläufigen Heuristik werden fünf sozial institutionalisierte Formen des Umgangs mit ethnisch codierter Differenz unterschieden: bösartige Diskriminierung, Nicht-Beachtung/Ignoranz, Toleranz/Duldung, positive Diskriminierung/Quotierung, Anerkennung/Respekt. In der Struktur dieser Handlungsoptionen lassen sich Ambivalenzen und Ambiguitäten offenlegen, die sich strukturalistisch auch im pädagogischen Umgang mit ethnischer Differenz fortsetzen. An zwei Beispielen aus der interkulturellen Erziehungspraxis wird illustriert, daß Interkulturelle Pädagogik offenbar in Dilemmata und Paradoxien führt.

1. Erziehungswissenschaftliche Forschung zum pädagogischen Umgang mit ethnisch codierter Differenz

Seit etwa zwei Jahrzehnten sind Unterscheidungsmerkmale wie Geschlecht, nationale, ethnische und religiöse Zugehörigkeit oder Hautfarbe, aber auch Behinderung oder sexuelle Orientierung zum Gegenstand öffentlicher Auseinandersetzungen geworden. Von Individuen oder Gruppen, die sich diskriminiert fühlen, werden sie offensiv und invers benutzt, um politische und soziale Interessen durchzusetzen. Feminismus und Multikulturalismus sind Prototypen solcher Bewegungen. NANCY FRASER (1998) diagnostizierte, daß in den westlichen Gesellschaften eine folgenreiche Umstellung stattgefunden habe: Identitätspolitik habe nun den Vorrang vor praktizierter Solidarität. Seither würden politische und soziale Interessen nicht mehr entlang von Klassegegensätzen mit dem Ziel vertreten, Gleichheit herzustellen, sondern abgehoben werde auf unverlierbare Merkmale, die allererst dazu dienen, (neue) Gruppenidentitäten zu stiften und zu stabilisieren.¹

Parallel zu solchen differenzgeleiteten (gesellschaftlichen) Mobilisierungsprozessen, ja sich wechselseitig verstärkend, verlaufen wissenschaftliche Debatten. In den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen gewann die Thematisierung von Differenz entlang der Kategorien Geschlecht und Ethnizität besonders im Zuge konstruktivistischen und (post-)strukturalistischen Denkens als Reflexions- und Forschungsgegenstand an Bedeutung. Eine führende Stellung nimmt in diesem Zusammenhang die feministische Theoriebildung in ihren unterschiedlichen disziplinären und subdisziplinären Bezügen ein, etwa in

1 Die identitätsstiftende Funktion wiederentdeckter ethnischer Zugehörigkeiten für weiße Mittelschichtangehörige in den USA hat M.C. WATERS (1990/1994) untersucht.

der Soziologie (vgl. WOBBE/LINDEMANN 1994, PASERO/BRAUN 1995) oder der Philosophie, und hier speziell der Politischen Theorie (vgl. BENHABIB u.a. 1993; BENHABIB 1995; NAGL-DOCEKAL/PAUER-STUDER 1996) sowie der Moral- und der Sozialphilosophie (vgl. LIST/STUDER 1989). Dabei steht die Kategorie Geschlecht in ihrer ordnungsbildenden, das soziale Verhältnis von Frauen und Männern strukturierenden und identitätsstiftenden Funktion im Zentrum der Erörterungen.

Die sozialwissenschaftlichen Debatten um die Multikulturelle Gesellschaft fokussierten ab Anfang der achtziger Jahre die Kategorien ‚Ethnizität‘, ‚Kultur‘ und ‚Nationalität‘. Sie waren beherrscht von Auseinandersetzungen um überwunden geglaubte Differenzmarkierungen, die auf Zugehörigkeit und Anerkennung zielen und als (wiederentdeckte) Ordnungskategorien in ihren möglichen Implikationen für soziale, politische und ethische Problemlagen kontrovers diskutiert wurden (vgl. BUKOW/LLARYORA 1988, BRUMLIK 1990; DITTRICH/RADTKE 1990; COHN-BENDIT/SCHMID 1992).

Unterscheidungen entlang den Kategorien ‚Geschlecht‘, ‚Kultur‘ oder ‚Ethnie‘ stellen im politisch-sozialen Alltag wie in den theoretischen Diskussionen *Beobachtungsweisen* dar (vgl. BOMMES 1996), mittels derer sich Teilnehmer wie Beobachterinnen gruppieren und (ihre) Wirklichkeit beschreiben. Solche Wirklichkeitsbeschreibungen können insofern als (soziale) *Konstruktionen* gelten. Ihre Charakterisierung als Konstruktion positioniert Beobachtungs- und Beschreibungsweisen methodologisch-erkenntnistheoretisch, spricht ihnen jedoch keineswegs ihre soziale Relevanz und Wirkmächtigkeit ab (vgl. PASERO 1995; NASSEHI 1997). Ganz im Gegenteil: Differenzkonstruktionen werden *gelebt* und sind aufgrund der sozialen Bewertungen, die sie transportieren und reproduzieren, dann sozial um so wirksamer (vgl. BERGER/LUCKMANN 1969), wenn sie auch noch wissenschaftlich aufgegriffen und bekräftigt werden.

Mit nur wenig Zeitverzögerung hielten auf Geschlechter- und Kulturdifferenz aufruhende Beschreibungen der Wirklichkeit auch Einzug in Pädagogik und Erziehungswissenschaft. Ab Anfang der achtziger Jahre sorgten Ansätze feministischer Pädagogik, etwa eine kritische Koedukationsforschung (vgl. METZ-GÖCKEL 1987; rückblickend: KAMPSHOFF/NYSSSEN 1999), für erste Irritationen der etablierten Schulforschung. Zeitgleich rückte das Programm der Interkulturellen Pädagogik die Anerkennung kultureller Differenz explizit ins Zentrum migrationspädagogischer und subdisziplinär orientierter erziehungswissenschaftlicher Betrachtungen (vgl. KIESEL 1996).

Der Einfluß des Differenzdenkens in der Pädagogik blieb allerdings begrenzt. F. HEYTING und H.E. TENORTH (1994, S. 7) kommen zu dem Schluß, daß die Pluralität (sub-)kultureller Normen und Werte im pädagogischen Milieu eher verzögert rezipiert und anerkannt worden sei. Ähnlich argumentiert PRENGEL (1993). Sie hat am Beispiel des Geschlechterverhältnisses, des pädagogischen Umgangs mit kultureller Differenz und mit körperlicher und geistiger Behinderung überzeugend herausgearbeitet, wie schwer sich Pädagogik und Erziehungswissenschaft getan haben, diese sozial wirksamen Differenzen und ihr (normatives) Gegenstück: Gleichheit im Kontext von Gerechtigkeit in ihr Denken aufzunehmen. Wie groß das monolinguale Beharrungsvermögen der Organisation Schule ist, wenn es um sprachliche Differenzen geht, konnte J. GOGOLIN (1994) nachzeichnen. Entsprechend randständig sind Frauen und

Minderheiten als Thema in der Disziplin geblieben. Dennoch läßt sich das von NANCY FRASER (1998) beobachtete Phänomen der Veränderung des sozialpolitischen Klimas auch auf Pädagogik und Erziehungswissenschaft übertragen. Sie haben ebenfalls begonnen, das neue Anerkennungsideal aufzunehmen.²

Mein Interesse gilt im folgenden der erziehungswissenschaftlichen Reflexion eines pädagogischen Programms: der Interkulturellen Pädagogik³, deren zentraler Gegenstand die ethnisch codierte Differenz und ihre Anerkennung bildet. Hat sich die Debatte um Interkulturelle Pädagogik bislang auf eine Klärung des Kulturbegriffs konzentriert, kommt es jetzt in erziehungswissenschaftlicher Perspektive darauf an, die pädagogischen Ziele ‚Toleranz‘ und ‚Anerkennung‘ auf ihre Prämissen und Implikationen zu untersuchen. Da über die Realität, die Wirkungen und Nebenwirkungen interkultureller Erziehungspraxis kaum etwas bekannt ist, werde ich zunächst einige begriffliche Klärungen versuchen, die, will man den pädagogischen Umgang mit ethnischer Differenz empirisch-systematisch erforschen, vorab zu leisten sind. Verbreitete Formen des sozialen Umgangs mit ethnischen Unterschieden werden dafür in Abschnitt (2) in eine vorläufige Systematik gebracht. Sie wird genutzt, die in Frage kommenden Handlungsmöglichkeiten kategorial zu fassen, die – in einem bipolaren Spektrum entlang der Bewertung ‚unerwünscht/erwünscht‘ angesiedelt – von der bössartigen Diskriminierung über die Nicht-Beachtung und die Toleranz/Duldung bis hin zur Anerkennung von Differenz reichen. Mit Hilfe handlungstheoretischer Betrachtungen dieser Muster sozialen Handelns im Umgang mit den anderen wird es möglich, ihre durch Ambiguität und Ambivalenz gekennzeichnete Struktur offenzulegen. Diese finden sich auch in den beiden Handlungsoptionen ‚Tolerieren‘ und ‚Respektieren‘, denen das pädagogische Interesse gilt. Ihnen korrespondieren die in Abschnitt (3) erörterten übergeordneten Ziele des Programms der Interkulturellen Pädagogik – ‚Toleranz‘ und ‚Respekt‘ als im Individuum zu verankernde Tugenden. Die Ambivalenzen und Ambiguitäten im sozialen Umgang mit den anderen lassen sich strukturhomolog auch im pädagogischen Umgang mit ethnischer Differenz wiederentdecken. Interkulturelle Pädagogik führt offenbar in pädagogische Dilemmata und Paradoxien, welche abschließend an zwei Beispielen aus der interkulturellen Erziehungspraxis illustriert werden (4).

Geht es freilich, wie GEORG AUERNHEIMER (1995, S. 178) für die Interkulturelle Pädagogik formuliert hat, darum, zum „richtigen Umgang mit kultureller Differenz“ zu erziehen, reicht es nicht (mehr) aus, sich vor allem auf dem Feld des Normativen zu bewegen. AUERNHEIMERS Klage (vgl. auch 1996), Interkulturelle Pädagogik sei in der schulischen Praxis bis heute nicht

- 2 Vgl. hierzu die inzwischen erschienenen Themenhefte der Zeitschrift für Pädagogik zur „Andersheit als Bildungsproblem“ (Heft 3/1999) und der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft zur „Kulturellen Differenz“ (Heft 2/1999).
- 3 Den Begriff ‚Interkulturelle Pädagogik‘ verwende ich im Sinne HARM PASCHENS (1997), der von Pädagogiken spricht, wenn er Erziehungspraxen meint, die je unterschiedlichen Konzepten und Programmen folgen. Sie können von der Erziehungswissenschaft auf ihre jeweilige Konzeptualisierung und Programmatik, aber auch auf ihre Wirkungen beobachtet werden. Selbstverständlich kann es nicht um *die* Interkulturelle Pädagogik gehen, denn sie gibt es nicht. Meine Überlegungen beziehen sich vielmehr auf Kernelemente des Programms, vor allem aber seine Ziele.

hinreichend realisiert, setzt die unumwundene Affirmation des Programms voraus. Bei genauerer Betrachtung jedoch erscheint die Mängelrüge auch vorschnell erhoben. Mittlerweile sind in Schule und außerschulischen Einrichtungen allenthalben entsprechende programmatische Ansprüche und curriculare Vorgaben zu finden. So läßt die Sichtung von Richtlinien, Handreichungen und didaktischen Materialien unterschiedlicher Herkunft vermuten, daß Motive Interkultureller Pädagogik vermehrt in der pädagogischen Praxis anzutreffen sind. Gerade Schulbücher, die während der letzten zehn Jahre entstanden und zugelassen worden sind, enthalten regelmäßig explizite Hinweise auf interkulturelle Erziehungsabsichten (vgl. hierzu GEIGER u.a. 1997; Höhne/Kunz/Radtke 1999).

Ein Desiderat wird allerdings im Bereich der empirischen Forschung sichtbar. Nachdem die Programmierer das Wort hatten, stellen sich nun Fragen nach der Erziehungswirklichkeit: Welche Wirkungen etwa zeitigt die gegenwärtige Praxis interkultureller Erziehung? Welche Lernprozesse vermag sie zu initiieren? Aber auch: Für welche unbeabsichtigten Folgen muß sie verantwortlich zeichnen? So gesehen erscheint es fruchtbar, den pädagogischen Umgang mit ethnischer Differenz genauer ins Visier zu nehmen. Dabei wäre nun von der Art und Weise ihrer didaktischen Operationalisierung und ihrer Realisierung in beobachtbaren pädagogischen Interaktionen auszugehen.

Erziehungsziele lassen sich in FRIEDA HEYTINGS (1992) Terminologie als „*intentionale* Beschreibungsformen“ von Erziehung bezeichnen. Basierend auf Überzeugungen verwiesen sie zunächst einmal nur auf den möglichen Zusammenhang zwischen einer Handlung – in unserem Fall: dem interkulturellen Erziehungshandeln – und den übergeordneten Zielen, genauer dem „Augenmerk“, in unserem Fall: tolerante Haltungen und Respekt gegenüber ethnischer Differenz zu befördern. Unterlegt ist der Annahme, durch pädagogisches Handeln könne für die Zukunft wünschbares Verhalten erreicht werden. Konkrete Lernprozesse zu evaluieren, müsse dann aber bedeuten, sich auf eine andere, nämlich auf eine *kausale* Beschreibungsform einzulassen. „Eine kausale Beschreibungsform spezifiziert keine intentionalen Handlungen, sondern einzig und allein Ergebnisse“ (ebd., S. 146). Will man also Lernprozesse, und das sind Wirkungen von Erziehungs- und Sozialisationsprozessen, die im nachhinein nicht mehr voneinander zu trennen sind, einer gesonderten Betrachtung unterziehen, empfiehlt es sich, die Analyse auf die Effekte zu konzentrieren und sie von den vorab formulierten Intentionen zu unterscheiden. J. OELKERS (1982, S. 161) betont, daß eine Relation von Intention und Wirkung im Falle pädagogischen Handelns immer als strukturierende Hintergrundannahme fungiere. Soll Erziehungsgeschehen aber in handlungstheoretischer Perspektive untersucht werden, bedürfe es der Differenzierung nach Intention, *Handlung* und Wirkung, denn Wirkungen seien nie unmittelbar auf Intentionen rückführbar (vgl. ebd., S. 153). Das ist kommunikations- und handlungstheoretisch zwar trivial und gehört auf der Reflexionsebene zum geläufigen pädagogischen Wissenshaushalt, muß aber im Kontext praktischer Pädagogik offenbar ausdrücklich hervorgehoben werden. Gewonnen wäre mit dieser Unterscheidung, daß sich der forschende Blick, von normativem und programmatischem Druck befreit, der Empirie zuwenden könnte, die freilich nicht ohne Theorie anfangen kann.

Bevor Erziehungs- und Sozialisationseffekte als Resultate pädagogischen Handelns untersucht werden können – was im fast undurchdringlichen Dikicht der Wirkungsforschung versucht werden müßte –, bedarf es eines *heuristischen* Analyserahmens, in dem die vorfindbare pädagogische Wirklichkeit – strukturell und kategorial gefaßt – aufzuspannen wäre. Das heißt, daß pädagogische Situationen – der schulische Unterricht etwa, der ein organisatorisch, curricular und didaktisch beschränktes Lernarrangement darstellt – auf ihre implizite Strukturlogik und die daraus resultierenden Folgen für die Interaktionspartner analysiert werden sollen. In pädagogische Handlungen eingeschriebene Ambivalenzen und Dilemmata könnten so freigelegt werden, um in einem nächsten Schritt auch die Wirkungen, die dem pädagogischen Umgang mit ethnischer Differenz zugeschrieben werden können, empirisch zu untersuchen – durch das Studium einzelner Fälle. So gesehen dienen die folgenden Überlegungen der Vorbereitung empirischer Forschung.

2. Sozial institutionalisierte Formen des Umgangs mit ethnischer Differenz

Versucht man, die Optionen des sozialen Umgangs mit ethnisch codierter Differenz systematisch zu fassen, lassen sich in rechtsstaatlich verfaßten Gesellschaften⁴ im Sinne einer vorläufigen Heuristik fünf Handlungsmöglichkeiten identifizieren, mit denen Individuen und/oder Gruppen sich zueinander in Beziehung zu setzen vermögen. Ordnet man diese Optionen in einem bipolaren Schema entlang der Bewertung moralisch ‚unerwünscht/erwünscht‘, so reichen sie von der Ablehnung (Entwertung/Intoleranz) (1) am einen Ende über die Nicht-Beachtung/Ignoranz (2), führen dann über die Duldung/Toleranz (3) bis zur positiven Diskriminierung solcher Unterschiede in Form ihrer Anerkennung/Bewunderung und Verstärkung (Quotierung, Affirmative Action, Xenophilie) (4) und erreichen schließlich auf der anderen Seite die vollumfängliche Respektierung/Achtung (5). Diese fünf Handlungsformen setzen Unterscheidungen voraus. Sie sind insofern innerhalb eines diskriminierenden Handlungsrahmens oder -spektrums angesiedelt, als sie nicht nur auf einer Unterscheidung beruhen, die getroffen wird (nichts anderes heißt diskriminieren), sondern auch auf deren Bewertung. Jede der fünf Optionen bildet mögliche und empirisch vorzufindende Handlungsweisen von Menschen im Umgang mit nationalen, sprachlichen, kulturellen, religiösen und phänotypischen Unterschieden ab.

Diese sind nicht nur sozial bewertet, ihnen korrespondieren auf der normativen Ebene jeweils in Individuen verankerte bzw. idealisierte Haltungen, die ebenfalls ethisch-moralische Bewertungen enthalten. Daher sind alle Umgangsformen, die der Handlungsoption der ‚negativen Diskriminierung‘ zugeordnet werden können, mit Verbot belegt und dem Verdikt der Mißachtung, der Entwürdigung oder Entmenschlichung etc. versehen. Sie stoßen moralisch

⁴ Eingegangen wird hier nicht auf politisch-soziale Bedingungen, die außerhalb demokratisch verfaßter staatlicher Organisation lägen. Die hier diskutierten sozial institutionalisierten Umgangsformen mit ethnischer Differenz schließen Ermordung, Verfolgung und Vertreibung nicht ein.

auf Ablehnung. Dem ‚Ignorieren‘ ethnischer Unterschiede läßt sich auf der normativen Ebene die ethisch-moralische Haltung einer negativ bewerteten ‚gleichgültigen Nicht-Beachtung‘ (Ignoranz) ebenso wie einer eher positiv konnotierten ‚Gleich-Gültigkeit‘ als bewußte Nicht-Thematisierung (vgl. RADTKE 1991; SENNETT 1991) zuschreiben. Die „Ladung“ beider Haltungen kann von Situation zu Situation variieren. Demgegenüber rücken im Zusammenhang mit den drei verbleibenden Optionen ‚Tolerieren‘, dem ‚positiv Diskriminieren‘ im Sinne von ‚Akzeptieren/Bewundern‘ und dem ‚Respektieren‘ positive moralische Bewertungen ins Zentrum gängiger ethischer Einschätzungen: Im Falle des ‚Tolerierens‘ stellt ‚Toleranz‘ auf seiten der Akteure die dahinterliegende Haltung dar; im Falle des ‚Akzeptierens/Bewunderns‘ wird die Absicht geltend gemacht, die soziale Bedeutung von Differenz durch Anerkennung, Verstärkung und Bewunderung zu legitimieren oder ihre negativen Effekte zu Überwinden. Das gilt auch und gerade, weil sie auf eine Veränderung sozialer Umstände pocht, indem z.B. sozialtechnologisch inverse Handlungsstrategien, wie die Hervorhebung und Betonung von Unterschieden, eingesetzt werden. Der fünften Form: dem ‚respektvollen Handeln‘ schließlich wird die volle Anerkennung und Achtung der in Rede stehenden Differenzen als vorgängige moralische Haltung zugeschrieben.

Die fünf genannten Umgangsformen lassen sich also in zwei *Dimensionen* analysieren: Zum ersten sind sie auf der Ebene *konkreten Handelns* empirisch vorzufinden und können unterschieden, beobachtet und beschrieben werden; zum zweiten sind sie durch *ethisch-moralische Bewertungen* zu systematisieren, welche sie in einem Spektrum, das von ‚negativ‘ über ‚neutral‘ bis ‚positiv‘ reicht, positioniert. In einem solchen zweidimensionalen Analyseschema treten mögliche und tatsächliche soziale Praktiken im Umgang mit ethnischer Differenz einerseits trennscharf hervor, andererseits verweist die Systematisierung der ethisch-moralischen Bewertungen auf das normativ Zivilisatorische, das situativ und in Einzelfällen erreicht werden mag, aber doch ein Ideal bleibt.

Hinter den einzelnen Bewertungsmöglichkeiten stehen basale ethische und moralische Prinzipien der Gesellschaft. Altmodisch ausgedrückt geht es hier um Tugenden, die soziales Leben ermöglichen und bis heute einen zentralen Gegenstand pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Debatten ausmachen (vgl. BRUMLIK 1995, S. 60ff. sowie die jüngste Kontroverse zwischen FRIEDA HEYTING UND HARTMUT VON HENTIG 1999). Tugenden werden, so die Auffassung, die sich spätestens seit der europäischen Aufklärung Geltung verschaffen konnte, im Subjekt verortet. In ihm sind sie durch Erziehung, Bildung und Sozialisation zu entfalten, zu entwickeln und zu beeinflussen. Durch das Subjekt hindurch, im Zugriff auf seine ethisch-moralischen Haltungen/Einstellungen, erscheint soziales Handeln mithin veränder-, zumindest steuerbar und Gesellschaft verbesserbar. Daß es seit der Entstehung der neuzeitlichen Pädagogik im 18./19. Jahrhundert grundsätzlich immer und explizit um die Höherbildung des einzelnen ging und um die davon erwarteten positiven Auswirkungen auf die Gesellschaft, braucht hier nicht wiederholt werden (vgl. BENNER 1987, 1991).

Von pädagogischem Interesse sind also die Optionen ‚Tolerieren‘, ‚Akzeptieren/Verstärken‘ und ‚Respektieren‘ bzw. die Haltungen ‚Toleranz‘, ‚Aner-

kennung‘ und ‚Achtung‘: Sie bieten wegen ihres ideellen, moralisch und ethisch bedeutsamen Gehalts der Pädagogik ausreichend Ansatzpunkte für den Anspruch, Zivilisationsleistungen durch erzieherische Intervention hervorbringen zu wollen. Im Kontext der hier angestellten Überlegungen ist somit als eine dritte analytische *Dimension* die *pädagogische* zu berücksichtigen. Sie erfaßt die intentionalen Anstrengungen, soziales Handeln zu zivilisieren.

Bei aller Eindeutigkeit der Bewertungen kann der soziale Umgang mit Differenz, den die fünf Formen zu fassen versuchen, als ambigue und ambivalent beschrieben werden, insofern er sowohl bezogen auf seine jeweilige Intention als auch bezogen auf konkrete Erscheinungsweisen und Wirkungen in seinen positiven wie negativen, seinen erwünschten wie unerwünschten Anteilen schillert. Gerade die ihnen inhärente Ambiguität und Ambivalenz machen diese Umgangsformen mit Differenz so schwer greifbar und auch immer wieder problematisch. Das soll im folgenden angedeutet werden.

Drei der fünf Optionen werden zunächst ohne Bezugnahme auf pädagogisches Handeln untersucht: Es wird genügen, ‚Negatives Diskriminieren‘ und ‚Ignorieren‘ von Differenz wenigstens kurz, aber sowohl auf ethnische als auch auf Geschlechterdifferenz bezogen zu beleuchten. Eine eher technische Form der positiven Diskriminierung von Differenz wird im Sinne eines Gegenpols zu ihrer Negativbewertung oder als die andere Seite der Medaille deshalb erörtert, weil sie politisch derzeit von einiger Bedeutung ist: das ‚Akzeptieren/Bewundern/Verstärken‘ von Differenz durch Quotierung und Affirmative Action. Die beiden negativ bewerteten Optionen skizzieren institutionalisierte Umgangsformen, die für die soziale Praxis von großer Bedeutung sind, aber für die Pädagogik Haltungen darstellen, die es zu überwinden gilt. Dagegen bilden die Optionen ‚Tolerieren‘ und ‚Respektieren‘ von Differenz sowie die Tugenden ‚Toleranz‘ und ‚Respekt‘ die Ziele Interkultureller Pädagogik, denn erst durch Erziehung und Pädagogik scheinen sie erreichbar. In einem eigenen Kapitel (3) sollen sie ausführlich diskutiert und in Beziehung gesetzt werden zu den pädagogischen Erwartungen, die an sie geknüpft sind.

Mit der negativen Bewertung/Ablehnung/Intoleranz von bzw. gegenüber Differenz (1) wäre eine diskriminierende Handlung benannt, die ganz allgemein gesprochen, Differenz aberkennt, indem sie ihr unduldsam begegnet, sie mißachtet und am besten durch Ausgrenzung/Ausstoßung zum Verschwinden bringen will. Sie ist immer dann im Spiel, wenn – wie auch immer codierte – Andersheit/Verschiedenheit zur politischen oder sozialen Ungleichbehandlung genutzt werden kann bzw. dazu dient, diese zu begründen. In ihrer Eindeutigkeit ist diese Umgangsform insofern zu fassen, als sie intentional exkludierende und Ungleichheit erzeugende Effekte zeitigt. Verbreitete Formen institutioneller Diskriminierung (vgl. RADTKE 1995) sind in jedem Fall diesem Aspekt der Diskriminierung zuzurechnen. Basierend auf rechtlichen Vorgaben oder administrativem Vorgehen und weitgehend losgelöst von individuellen Eigenschaften der Entscheider, liefern Unterscheidungsmerkmale – wie die Geschlechts- oder nationale Zugehörigkeit – die Begründung für politische und/oder soziale Nicht-Inklusion bzw. Exklusion – auch in Erziehungsinstitutionen.

Demgegenüber steht eine Form der positiven Diskriminierung: die Anerkennung von Differenz – im obigen Schema als Option (4) eingetragen –, die sich in Verstärkung und Bewunderung einen Ausdruck verschafft und emphatisch eine Gegenbewegung zur Ablehnung von Differenz darstellt. Diese Variante einer positiven Diskriminierung von Differenz tritt in bezug auf negativ diskriminierendes Handeln zumeist als absichtsvoll reaktives Handeln in Erscheinung. Unter dem Begriff der ‚Affirmative Action‘ firmieren sozialtechnologische Versuche, politischer und sozialer Ungleichheit von Angehörigen diskriminierter Gruppen, beispielsweise von Frauen, nachholend durch die Gewährung von Gruppensonderrechten entgegenzusteuern und sie solange durch bewußte Bevorzugung zu durchkreuzen, bis die Gleichstellung der Benachteiligten erreicht ist (vgl. RÖSSLER 1994)⁵. Die umgekehrte Diskriminierung setzt in der Regel an der Verbindung von unverlierbaren Gruppenmerkmalen und Klassenzugehörigkeit an. Wenn die Benachteiligung solcher Gruppen unhintergebar an deren soziale oder Klassenlage gekoppelt ist, erscheint positive Diskriminierung von Frauen oder ethnischen Minderheiten zum Zweck der Überwindung von Marginalisierung politisch vertretbar (vgl. WALZER 1998, S. 70ff.).

Als eine weitere verbreitete Umgangsweise mit ethnischer Differenz läßt sich das Ignorieren (2) anführen. Sie stellt vielleicht insofern eine abgeschwächte Form der erstgenannten Option dar, als sie auf den ersten Blick weniger aggressiv auftritt. Jedoch wird Differenz auch in diesem Fall aberkannt, nun durch Nicht-Wahrnehmung, was ebenfalls ihre Nicht-Anerkennung bedeutet. Das hat zur unausweichlichen Folge, daß Gleichbehandlung von Ungleichem zu ungleichen Chancen und Ergebnissen führen kann. Mit dem Ziel, gleiche Rechte und Chancen zu erlangen, kreisen soziale und politische Interessenkonflikte häufig um die fehlende Anerkennung solcher Differenzen, die soziale Unterschiede machen – seien es geschlechtsbedingte Unterschiede, etwa die Möglichkeiten von Frauen auf dem Arbeitsmarkt oder die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Mutterschaft, seien es ethnische Unterschiede, die in der Bundesrepublik nach wie vor zu ungleichen Bildungschancen führen und politische Ungleichstellung bedingen, oder seien es körperliche oder geistig/psychische Unterschiede, die die politischen, sozialen und ökonomischen Partizipationsmöglichkeiten extrem beschränken. Derartige Anerkennungskämpfe werden nicht im herrschaftsfreien Raum ausgetragen, sondern haben ihren Ursprung gerade dort, wo Dominanzstrukturen Normalitätsmaßstäbe setzen und letztlich das Ignorieren von Differenz legitimieren.

Der ambigue und ambivalente Charakter des Ignorierens von Differenz erschließt sich, wenn man sich eine zweite denkbare Intention des Ignorierens vergegenwärtigt: der Wille, keine Unterschiede zu machen, der mit dem Ziel der Gleichbehandlung begründet wird. Beispielsweise erfordern soziale Situationen und Interaktionen tagtäglich die bewußte Nicht-Beachtung von Diffe-

5 Dabei unterscheidet B. RÖSSLER (1994, S. 109) zwischen Gruppenrechten für Frauen und denjenigen für ethnische Minderheiten: Für Frauen ginge es darum, sich von traditionellen Rollen und Einschränkungen zu befreien, wohingegen die Forderung nach Gruppenrechten für kulturelle Minoritäten auf die Sicherung traditioneller Lebensformen zielten.

renzen im Sinne eines Übersehens. In den funktional differenzierten Räumen des gesellschaftlichen Lebens interessiert nicht bzw. *hat* nicht zu interessieren, ob bestimmte Funktionen von z.B. Frauen oder Männern wahrgenommen werden. Wer in ein Taxi steigt, will sicher ans Ziel gebracht werden, dabei hat die Geschlechtszugehörigkeit der Fahrerin oder des Fahrers nicht in Rede zu stehen, denn das hieße u.U. erworbene und anerkannte Qualifikation und Kompetenz in Zweifel zu ziehen. (Daß gesellschaftliche Funktionsbereiche noch immer wirksamen geschlechtsspezifischen Stratifizierungen unterliegen, ist genau das Problem!) Oder: Im sozialen Umgang mit Behinderten erfordert es der Takt, sichtbare oder wahrnehmbare äußere oder Verhaltensmerkmale zu überspielen, sie nicht durch öffentliche Fingerzeige zu stigmatisieren, sondern Gleich-Gültigkeit zu demonstrieren. Gleichwohl gemahnt das Hilfsgebot, gegebenenfalls die Hilflosigkeit Behinderter wahrzunehmen und etwa einem Blinden Hilfe anzubieten, wenn er Mühe hat, auf einem Bahnhof das richtige Bahngleis zu finden. Wie heikel derartige Situationen geraten können, läßt sich immer wieder erleben, so daß durchaus nicht klar ist, wie in einem solchen Fall der „richtige“ soziale Umgang mit Differenz zu beschreiben wäre. Normativ geleitet erscheint die ignorierende Aberkennung von Unterschieden und deren sozialer Relevanz, die Ignoranz also, durch ein stures und eindimensionales Beharren auf dem Prinzip einer „egalitären Gerechtigkeit“ (vgl. FLITNER 1988; PRENGEL 1993; LENZEN 1998), das keinerlei Bevorzugung im Sinne einer „ausgleichenden Gerechtigkeit“ (vgl. FLITNER 1988) zuläßt. Anders der ignorierende Umgang mit Differenz, dem die normative Haltung zugrundeliegt, bewußte Gleich-Gültigkeit zum Zwecke der Gleichbehandlung der Diskriminierten zu demonstrieren.

3. Toleranz und Anerkennung im Kontext Interkultureller Pädagogik

In Fortführung dieser Überlegungen gelangt man zur Handlungsoption des Tolerierens von Differenz (3), die sozial *und* pädagogisch bedeutsam ist. Auch sie stellt wiederum eine abgeschwächte Form der letztgenannten Option, des Ignorierens, dar. Unterschiede werden gemacht, aber Differenz wird auch danach *nicht* anerkannt, sondern nur wahr- und hingenommen. ZYGMUNT BAUMAN (1995, S. 21) verweist darauf, daß der Toleranzbegriff gerade nicht die vollumfängliche Anerkennung von Differenz impliziere, vielmehr hebe er zunächst einmal nur auf ihre Duldung ab. „Toleranz“, so heißt es bei BAUMAN, „schließt die Akzeptanz des Wertes des anderen nicht ein; ganz im Gegenteil, sie ist eine weitere, vielleicht etwas subtilere und schlaudere Methode, die Unterlegenheit des anderen noch einmal zu bekräftigen, und dient als warnende Ankündigung der Absicht, die Andersheit des anderen zu beenden – verbunden mit der Aufforderung an den anderen mitzuhelfen, das Unvermeidliche zustande zu bringen. Die bekannte Humanität der Toleranzpolitik geht nicht über die Zustimmung hinaus, den letzten *showdown* aufzuschieben – unter der Bedingung freilich, daß eben der Akt der Zustimmung die bestehende Ordnung der Überlegenheit weiter stärkt.“

Diese Begriffsbestimmung charakterisiert das traditionelle Verständnis von Toleranz in pluralistisch verfaßten Gesellschaften. Spätestens seit der europäi-

schen Aufklärung – zu erinnern ist an LESSINGS Lehrstück *Nathan der Weise*, aber auch die Parabel, in der VOLTAIRE über eine Religionsstreitigkeit in China berichtet⁶ –, jedoch basierend auf Überlegungen, die bereits im 16. und 17. Jahrhundert angestellt wurden⁷, entfaltete sich der Toleranzgedanke in diesem dulddenden und gewährenlassenden Sinne zunächst vornehmlich bezogen auf religiöse Differenz als Verzicht auf Missionierung und Verfolgung, um dann mehr und mehr auch im Bereich der Politik Platz zu greifen. Implizit ist ihm dabei von vornherein die von BAUMAN betonte Grenze der Toleranz bzw. des Tolerierbaren eingeschrieben. Je nach Perspektive wird sie von einer (definitivsmächtigen) Seite gesetzt, ist daher auch aufkündbar und muß von der anderen akzeptiert werden. Es besteht ein Machtgefälle, das im Kontext geläufiger Toleranzdebatten unhintergebar erscheint. Zugleich aber ist Toleranz im sozialen Umgang ausgesprochen positiv konnotiert, denn sie stellt, normativ aufgeladen, auch eine moralisch-ethische Handlungsmaxime dar. Da im sozialen Leben realistischerweise nicht mit der umfassenden gegenseitigen Anerkennung der Subjekte gerechnet werden kann, muß – wie in VOLTAIRES Beispiel – zumindest immer wieder auf Toleranz gepocht werden, was dann im Sinne eines Minimalkonsenses ein „so tun, als ob“ hervorzubringen vermag.

An dieser Stelle ist auf die begriffliche Differenzierung zu verweisen, die MICHAEL WALZER (1998, S. 7) seinem Essay *Über Toleranz* zugrundelegt. Auch er unterscheidet zwischen der beobachtbaren Praxis der Tolerierung (*toleration*) und der Toleranz (*tolerance*) als Tugend. Aber anders als im oben vorgeschlagenen Schema arbeitet WALZER mit einem weiter gefaßten Begriff von Toleranz. Er differenziert vier (geistige) Haltungen oder Einstellungen der Toleranz: 1. die „resignierte Duldung der Differenz um des Friedens willen“, 2. die Gleichgültigkeit gegenüber Differenz, die „(sich) passiv, entspannt und wohlwollend (verhält)“, 3. der „moralische Stoizismus“, der „aus prinzipiellen Erwägungen (anerkennt), daß die ‚Anderen‘ Rechte haben, auch wenn sie diese auf wenig anziehende Weise wahrnehmen“, und schließlich 4. die „Offenheit (und Neugierde) gegenüber den anderen“ (ebd., S. 19f.). Was ihre Auswirkungen auf das soziale Arrangement angeht, bewertet WALZER die ‚resignierte Duldung um des Friedens willen‘ im Gegensatz zu BAUMAN weniger negativ und bedrohlich. Vielmehr sieht er jede der vier Formen der Toleranz in einem grundsätzlich positiven Licht. So „gehört es zu jedem erfolgreichen System der Toleranz, daß es nicht von einer bestimmten Form dieser Tugend abhängt, es verlangt nicht, daß alle seine Teilnehmer sich an einem Punkt des Spektrums befinden. (... Ganz) gleichgültig, wo auf dem Spektrum er anzusiedeln ist, ob Resignation, Gleichgültigkeit, stoische Akzeptanz, Neugierde oder Enthusiasmus ihn beflügeln“, WALZER erkennt in „realistischer“ Einschätzung jedem, der eine dieser Fähigkeiten besitzt, die Tugend der Toleranz zu (ebd., S. 21).

6 Die Frage, wie lange zwei Vertreter unterschiedlicher Glaubensrichtungen wegen ihrer hitzigen Streitereien noch in Arrest sitzen müssen, beantwortet der Mandarin, nachdem eine Einigung der zerstrittenen Parteien sowie deren gegenseitiges Verzeihen als aussichtslos ausgeschlossen worden waren: „Nun, ... so mögen sie sitzen, bis sie tun, *als ob* sie einander verzeihen“ (vgl. VOLTAIRE 1978, S. 226).

7 In diesem Zusammenhang bezeichnet O. KALLSCHEUER (1998, S. 148) die Programmschrift von JOHN LOCKE *A Letter Concerning Toleration* (verfaßt 1685/86, veröffentlicht im Jahr 1689) und PIERRE BAYELS *Commentaire Philosophique sur les Paroles de Jésus-Christ Contains-Les Entrer* (1686) als „klassische Plädoyers für die religiöse Toleranz“.

Die sozial institutionalisierte Umgangsform des Tolerierens markiert also einen Horizont an Praxis und Tugenden, der relativ weit gespannt ist und sich zugleich durch Ambivalenzen und Uneindeutigkeiten auszeichnet: von der jederzeit möglichen Aufkündbarkeit der Toleranz vor dem Hintergrund eines Machtgefälles, wie BAUMAN sie radikal skizziert, über den (scheinbaren) pragmatischen Minimalkonsens bei VOLTAIRE bis hin zu den vier realistisch als ausreichend gekennzeichneten Formen der Toleranz in WALZERS Definition.

Das vollumfängliche Respektieren von Differenz (5) charakterisiert die fünfte mögliche Umgangsform mit Differenz. Die normative Forderung von der Anerkennung der Verschiedenheit mit Blick auf Gleichberechtigung und Chancengleichheit (Anerkennungsideal) beherrscht die politischen Debatten wie nie zuvor. Auf das Problem, das sich stellt, wenn es um die Frage geht, was denn genau einen anerkennenden sozialen Umgang ausmache, beziehen sich AXEL HONNETH (1990, 1994) und AVISHAI MARGALIT (1997) aus sozialphilosophischer Perspektive bzw. aus Sicht der Politischen Theorie. Beide nähern sich den Begriffen Anerkennung, Achtung und Würde, indem sie diese zunächst einmal *ex negativo* zu fassen versuchen. Sie heben Formen der Mißachtung, Demütigung und Erniedrigung systematisch voneinander ab und gelangen auf diesem Weg zur Bestimmung dessen, was die fragile Integrität eines Menschen sowohl intersubjektiv als auch in seinem Verhältnis zu sozialen Gruppen und Institutionen⁸ kennzeichnet. Die graduelle Verletzbarkeit des Menschen impliziere, daß Achtung, Anerkennung und Würde dann erreichbar seien, wenn mißachtende, demütigende und erniedrigende Formen des Umgangs vermieden würden. Zugleich verdeutlicht HONNETH (1990, S. 1044), daß Anerkennung und Achtung notwendig „auf (einem) Konzept von Intersubjektivität (beruhen), in dem die Unversehrbarkeit und Integrität menschlicher Wesen in Abhängigkeit von der Zustimmung durch Andere gesehen wird.“ Damit bestimmt er unter Bezugnahme auf HEGEL und MEAD das intersubjektive Anerkennungs- und Achtungsverhältnis als auf Wechselseitigkeit basierend⁹. Von der Verletzung menschlicher Integrität und von Entwürdigung ist nach HONNETH dann zu sprechen, wenn eine der drei von ihm identifizierten Mißachtungsformen zur Geltung kommt: 1., wenn dem Individuum durch Gewaltanwendung an Leib und Psyche Schaden zugefügt wird (psychischer Tod); 2., wenn es Entrechtung und sozialen Ausschluß erfährt (sozialer Tod) und 3., wenn es sozial entwertet wird (Kränkung) (ebd., S. 1048ff.). Aus diesen negativen Beschreibungsformen leitet HONNETH in einem nächsten Schritt positiv gewendet die „moralische Infrastruktur einer sozialen Lebenswelt“ ab, „in der die Individuen ihre Integrität

8 MARGALIT (1997, S. 16) bezeichnet seine Idee einer *anständigen Gesellschaft* als ein *makroethisches* Konzept, das die „Organisation einer Gesellschaft als Ganzem“ in den Blick nimmt. Den verschiedenen sozialen Institutionen sowie institutionellen Manifestationen von Demütigung kommt für MARGALITS Überlegungen daher besondere Relevanz zu. Demgegenüber definiert er die Idee einer *zivilisierten Gesellschaft* als ein *mikroethisches* Konzept, denn es habe allein die Beziehung zwischen Individuen zum Gegensatz.

9 Ausgehend von der absolut gesetzten Andersheit des anderen Menschen definiert dagegen etwa EMMANUEL LÉVINAS das ethische Verhältnis zum Anderen als eines, das kein reziprokes sein *könne*. Die ihm zustehende vollumfängliche Anerkennung müsse dem Anderen unter der Voraussetzung entgegengebracht werden, daß ihm ein alles übersteigender Vorrang eingeräumt werde. Vgl. zur Einführung in LÉVINAS' Philosophie die erhellende Zusammenfassung seines Werkes von STÉPHANE MOSÉS (1993).

als menschliche Personen zugleich erwerben und erhalten können“ (ebd., S. 1049). Im Sinne indirekter Hinweise auf intersubjektive Anerkennungsbeziehungen korrespondierten nämlich drei Formen wechselseitiger Anerkennungsverhältnisse mit den genannten Mißachtungsformen: 1. das leibgebundene Selbstvertrauen, das in Anlehnung an HEGEL als ‚Liebe‘ gefaßt wird und der affektiven Zustimmung und Ermutigung bedürfe. Begrenzt auf affektive Bindungen, wie sie in Familien-, Freundschafts- und Liebesbeziehungen zum Tragen kämen, zeichne sich dieses Anerkennungsverhältnis durch einen ihm innewohnenden Partikularismus aus, der durch keinen Versuch der Verallgemeinerung aufzulösen sei (vgl. ebd.); 2. das Anerkennungsverhältnis des Rechts, dessen Wechselseitigkeit die gleichberechtigte Teilhabe an Rechten, aber auch Pflichten in materieller wie auch sozialer Hinsicht im generalisierten Sinne umfaßt. Bei diesem Rechtsverhältnis handle es sich insofern um ein universalisiertes Prinzip (prinzipieller Universalismus), als es bis dahin ausgeschlossenen oder benachteiligten Gruppen die gleichen Rechte wie allen anderen Mitgliedern des Gemeinwesens zuerkenne (vgl. ebd., S. 1050); und 3. das Anerkennungsverhältnis der Solidarität, das die solidarische Zustimmung zu alternativen Lebensweisen und damit die Anerkennung der Subjekte in ihren je individuellen Besonderheiten als lebensgeschichtlich individuierte Personen einschließe (vgl. ebd.). Bei all ihrer Verschiedenheit garantiere das Anerkennungsverhältnis der Solidarität oder Sittlichkeit den Subjekten die soziale Wertschätzung durch andere, und umgekehrt: Im Modus wechselseitiger Anerkennung hätten diese einen Anspruch auf Ermutigung durch jene (Prinzip der egalitären Differenz) (vgl. ebd., S. 1051).

HONNETHS dreistufiges Anerkennungsmodell schließt in seiner dritten Form, der Solidarität, wohl implizit auch den wechselseitigen Respekt vor (ethnischer) Differenz ein, obwohl diese kategorial bei ihm nicht zur Bezugsgröße gemacht wird. Als ein Bestimmungsmodell ethischer Verhältnisse enthält es gleichsam normative Elemente und liefert deshalb einen zentralen Ansatzpunkt für Pädagogik. Auch dem ‚Respektieren‘ von Differenz, das sich letztlich auf den immer differenten Anderen bezieht, sind normative Anteile inhärent. Denn im Sinne einer moralisch-ethischen Handlungsmaxime kommt dieser Umgangsform, wie bereits für die vorangegangene Option des Tolerierens vorgetragen, eine hohe soziale Bewertung zu. Zugleich schillert auch sie ambigue und ambivalent nicht nur im Lichte ihres moralisch-ethischen Anspruchs und der immerzu drohenden Gefahr, daß die auferlegte oder angestrebte Anerkennung in der sozialen Praxis doch in Mißachtung umschlägt, sondern auch noch in anderer Hinsicht. Im Zuge der Anerkennungsdebatten meldeten sich nämlich kritische Stimmen zu Wort. A. FINKIELKRAUT (vgl. 1989) etwa problematisierte die Risiken, die eine Anerkennung von Gruppenidentitäten für das Individuum bergen kann: die Gefangennahme und unentrinnbare Festlegung des einzelnen in bzw. durch soziale Kategorien, wie nationale, kulturelle und/oder ethnische Zugehörigkeit. Dann schlägt Anerkennung um in Objektivierung, Essentialisierung, Kulturalisierung und Ethnisierung, die Ingredienzen des Kultur-Rassismus sind.

Nach dem Durchgang durch die Optionen des sozialen Umgangs mit Differenz ist zu fragen, wie sie sich im Kontext pädagogischen Handelns ausprägen und

in welchem Verhältnis sie zur Programmatik und Praxis Interkultureller Pädagogik stehen: Die beiden herausragenden Ziele Interkultureller Pädagogik, die Erziehung zur Toleranz und zum wechselseitigen Respekt, setzen sich reflexiv ins Verhältnis zu den beiden letztgenannten sozial institutionalisierten Formen des Umgangs mit ethnischer Differenz. Was im sozialen Umgang nicht garantiert werden kann, nämlich tolerierendes und respektierendes Verhalten in der „multikulturellen Gesellschaft“, erscheint in den Erziehungszielen der Interkulturellen Pädagogik nun eindeutig pädagogisch aufgegriffen und gewendet. TENORTS Hinweis (1986, S. 22) auf „die beliebte gesellschaftliche Strategie, unbegriffene Folgen sozialen Wandels zunächst als schulisches Lernproblem zu definieren und sie im Bildungssystem als pädagogische Aufgabe zu plazieren“, scheint also auch im hier verhandelten Zusammenhang der Migration zu greifen. Dabei sieht es so aus, als würde die Umgangsform des Tolerierens im Sinne einer bloßen Duldung insofern überboten, als die Erziehung zur Toleranz intentional eher im Sinne eines Dem-anderen-Entgegenkommen aufzufassen ist. Zwar ist mir keine migrationspädagogische Abhandlung bekannt, die ihren Toleranzbegriff expliziert und begriffstheoretisch analysiert hätte (eine ansatzweise Ausnahme bilden W. NIEKES Ausführungen 1995, S. 213ff.), doch die Art und Weise, wie der Begriff normativ im migrationspädagogischen Kontext aufscheint und verwendet wird, übergeht seinen von BAUMAN umrissenen negativ konnotierten Bedeutungsgehalt. Ein Begriffsverständnis, das Duldung gleichsam mit zugrundeliegenden Superioritätsannahmen verbindet, scheint hier eher ausgeblendet oder nicht gemeint zu sein und sicherlich würde es strikt zurückgewiesen werden. Programmatisch wird Toleranz in einem emphatischen Sinne an Offenheit, Interesse und normative Flexibilität gegenüber kulturellen Differenzen gebunden (vgl. AUERNHEIMER 1995, S. 168, 175). Die Gewichtung läge demnach auf einer Bedeutungsdimension, die den Toleranzbegriff im Sinne einer entgegenkommenden Haltung hervorhebt – einer Dimension, die vom begrifflichen Bedeutungsumfang durchaus noch abgedeckt ist. So gesehen würde vielleicht verständlich, warum die beiden Erziehungsziele ‚Toleranz‘ und ‚Respekt‘ zumeist in einem Atemzug genannt werden, so als seien sie zu einer Einheit verschmolzen oder in Abstufung zueinander zu sehen.

Wiederum in Anlehnung an BAUMAN (1995) ließe sich Toleranz auch als eine Vorstufe zur Anerkennung von Differenz, jedoch nicht im Sinne der oben beschriebenen Sozialtechnologie der Bewunderung/Verstärkung, sondern in dem der umfassenden Respektierung von Differenz begreifen. Der Weg von der Toleranz zur Anerkennung führe, so BAUMAN in Anlehnung an AGNES HELLER, über das Bewußtsein der eigenen Kontingenz als Geschick zur Emanzipation. Die Haltung, „zu leben und leben zu lassen“ auf der Basis einer vollumfänglichen Anerkennung der Entscheidungsfreiheit und -rechte des anderen als eines geteilten Geschicks, das sich allererst auf die akzeptierte Kontingenz des Daseins beziehe, mache Emanzipation möglich (vgl. ebd. S. 285f.). „Sie signalisiert das Ende des Schreckens vor der Andersheit und der Abneigung gegen Ambivalenz. Wie Wahrheit ist Emanzipation nicht eine Qualität von Objekten, sondern eine Qualität der Relation zwischen ihnen. Die Beziehung, die der Akt der Emanzipation erschließt, ist markiert vom Ende der Furcht und vom Anfang der *Toleranz*. Das Vokabular der Kontingenz als Geschick ist

zwangsläufig ein Parasit der Toleranz, um der Emanzipation zu erlauben, sich zu artikulieren“ (ebd.). Die anderen in ihrer Andersheit zu respektieren, in ihrer Wahl- und Entscheidungsfreiheit, mündet nach BAUMAN darin, „die Andersheit im anderen (zu) ehren, die Fremdheit im Fremden“. Dabei bestehe die Ähnlichkeit zwischen mir und dem anderen in unserer Verschiedenheit, in der Universalität unserer Einzigartigkeit, so BAUMAN im Rekurs auf EDMOND JABÉS. Nur, indem ich meine eigene Differenz respektiere, könnte ich auch die des anderen respektieren: „Meine Verbindung zu dem Fremden enthüllt sich als Verantwortung, nicht einfach als indifferente Neutralität oder selbst kognitive Anerkennung der Ähnlichkeit der Lage (und gewiß nicht durch die verächtliche Version der Toleranz ...). Sie enthüllt sich ... als Gemeinsamkeit des Geschicks, nicht als bloße Ähnlichkeit des Schicksals. Ein gemeinsames Schicksal würde auch mit wechselseitiger *Toleranz* auskommen; ein geteiltes Geschick erfordert Solidarität“ (ebd., S. 287).

Ob die beiden herausragenden Ziele Interkultureller Pädagogik diese Dimension des Verhältnisses von Toleranz und Anerkennung intentional umfassen? Wir wissen es nicht, weil die Begriffe nicht expliziert werden. Wir können es nur vermuten, zumindest aber wünschen. Dann allerdings bedarf es einer Präzisierung des Differenzbegriffs. Eine ‚Erziehung zur Toleranz‘ sowie zur ‚Anerkennung von Differenz‘ bezögen sich unter dieser Maßgabe nicht mehr allein auf sozial erzeugte und relevant gemachte Differenzen, wie Nationalität, Sprache, Kultur, Religion und Hautfarbe, diejenigen Differenzen also, auf die sich Interkulturelle Pädagogik vorderhand bezieht, sondern zugleich auf eine Dimension von Differenz, die in einem poststrukturalistischen Sinne im Subjekt – als dem Wesen, das aufgrund seiner inneren Unvollständigkeit/Gespaltenheit Identität niemals erreichen kann – verortet werden muß. Auf diese bedeutsame, in den normativ aufgeladenen Diskussionen um einen anerkennenden pädagogischen Umgang mit Differenz aber bisher vernachlässigte Unterscheidung macht VERA MOSER (1999) aufmerksam, indem sie ineinander verwobene, jedoch voneinander verschiedene Theorielinien zu entwirren sucht.

4. Pädagogisch-didaktische Formen des Umgangs mit kultureller Differenz

Da mit der Formulierung von Zielen noch keine pädagogische Praxis gestaltet ist, wird es im folgenden um die pädagogisch-didaktischen Formen des Umgangs mit ethnischer Differenz und um die Ambivalenzen gehen, die meiner These entsprechend auch jene kennzeichnen dürften. Was – so ist zu fragen – unternehmen Pädagogen in der Schule, wenn sie die anspruchsvollen interkulturellen Erziehungsziele ‚Toleranz‘, ‚Respekt‘ und ‚Anerkennung‘ in Unterrichtspraxis zu transformieren suchen? Wie gestaltet sich deren pädagogische Konkretisierung, wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Ambivalenzen und Ambiguitäten um, in die ihr Handeln der Struktur nach führen muß? Diese Fragen kann ich an dieser Stelle weder erschöpfend noch im Sinne einer empirischen Beweisführung, sondern nur illustrierend diskutieren: am Beispiel der pädagogischen Form einer *situativen* (1) und einer *curricularisierten Thematisierung* (2) von Differenz in der Praxis des Kindergartens bzw. im schulischen Unterricht. Damit soll der pädagogische Umgang mit ethnischer Differenz

zum einen auf der Ebene situativer Reaktionen auf unplanbare Ereignisse, zum anderen auf der Ebene elaborierten und vielfach abgesicherten Wissens von Curriculumkonstruktoren, etwa Schulbuchautoren, beleuchtet werden.

4.1 Die situative Thematisierung ethnisch codierter Differenz

Eine Szene aus dem Kindergarten kann die situative Thematisierung in ihrer strukturellen Problematik veranschaulichen und vermag sogar vage auf unbeabsichtigte, ja paradoxe Wirkungen zu verweisen. Sie wurde von mir bereits andernorts dokumentiert (vgl. DIEHM 1995, S. 151):

Frau Z. (die Erzieherin) schlägt den Kindern vor, einen Stuhlkreis zu bilden, damit wir uns gegenseitig vorstellen können. Sofort beginnen einige Mädchen, Stühle herbeizuschaffen. Frau Z. bittet alle Kinder in den Kreis, und wir beginnen die Vorstellung mit mir.

Ich sage meinen Namen, mein Alter und erzähle den Kindern, wo ich wohne und daß ich in den Kindergarten gekommen sei, zu sehen und aufzuschreiben, was sie spielen. Die Kinder fahren mit der Vorstellung fort. Einige jüngere Kinder sind sehr schüchtern, sie möchten kaum ihren Namen sagen. Die älteren Kinder verhalten sich in dieser Gesprächssituation dagegen relativ offen und vertrauensvoll, sie teilen ihren Namen mit, manche sagen ihr Alter, und auf das Nachfragen von Frau Z. erzählen einige Kinder, daß sie oder ihre Eltern aus einem anderen Land als Deutschland kommen. Der vierjährige P. erzählt, daß er ein Spanier sei, seine Mama käme aus Deutschland, aber er sei wie sein Papa ein Spanier.

Ein großer Teil der jüngeren Kinder kann mit dieser Frage aber gar nichts anfangen. Sie reagieren mit Unverständnis und antworten nicht. Zwei Kinder antworten auf Frau Z.s Nachfrage, sie kämen aus Niederrad (einem Stadtteil von Frankfurt, I.D.) bzw. Frankfurt. Frau Z. ergänzt die Antworten, indem sie sagt: „Ja, M., Du wohnst jetzt in Niederrad, geboren bist Du in Polen und S. ist in Indien geboren.“ „Aber ich bin ein Deutscher!“ erwidert M., der polnische Junge.

Die Szene wurde im Rahmen eines längerfristig angelegten Projekts zur Entwicklung einer „multi- bzw. interkulturellen“ pädagogischen Konzeption für diesen speziellen Kindergarten beobachtet. Die Erzieherinnen der Einrichtung hatten sich vorgenommen, als Antwort auf die „multikulturelle Gesellschaft“ Bundesrepublik, ihre „multikulturelle“ Stadt und die „multikulturelle“ Zusammensetzung der Kindergartengruppen mit einer Revision ihrer pädagogischen Zielsetzungen und Vorgehensweisen zu reagieren: durch Hinwendung zur Interkulturellen Pädagogik. Die Absicht, ethnische Differenz – seien es kulturelle, religiöse, nationale oder phänotypische Unterschiede – ausdrücklich anzuerkennen und die Vorschulkinder dementsprechend zu erziehen, spricht aus Frau Z.s Argumentation. Hierfür muß sie die in Rede stehenden Unterscheidungen ins Gespräch und ins Bewußtsein der Kinder bringen. Bei den jüngeren Kindern stößt sie damit auf Unverständnis, was vor dem Hintergrund sozialpsychologischer Forschungsergebnisse zur sozial-kognitiven Entwicklung im frühen Kindesalter nicht verwundert (vgl. ABOUD 1988; KATZ 1983). Danach werden ethnische Kategorisierungen und deren soziale Bewertungen erst im Anschluß an die Kategorisierung nach Geschlecht und die daran geknüpften Bewertungen gelernt, so daß mangelnde Vorstellungen zur Unterscheidung ‚Nationalität‘ bei drei- bis vierjährigen Kindern nichts Außergewöhnliches darstellen.

Daß Frau Z. bei ihrem wohlmeinenden Versuch, nationale Differenz zu the-

matisieren und dabei existierende soziale Bewertungen zu übergehen bzw. umzudeuten, sogleich scheitert, zeigt die Reaktion des Jungen M., der sowohl von ihr als auch dem Beobachter als „polnischer“ Junge bezeichnet wird. Er weiß offensichtlich schon sehr wohl um die soziale Bedeutung der nationalitätenspezifischen Kategorisierung ‚Pole‘; er muß gelernt haben (vielleicht schmerzlich vor, während und nach der Migration seiner Familie), daß es historisch-soziale Unterschiede macht, ob man in Deutschland ‚Pole‘ oder ‚Deutscher‘ ist. Nur so ist zu erklären, daß er sich gegen seine „Gefangennahme“ in einer nicht gewollten Nationalität und die Mißachtung seiner Situation zur Wehr setzt. M. kann die Stigmatisierung, die er in seinen Augen als „Pole“ erfährt, nicht hinnehmen. Er kann nicht verstehen, daß Frau Z. ihn doch gerade befreien will von der Angst, nicht dazu zu gehören oder weniger „wert“ zu sein. Sie wiederum versteht nicht, daß sozial relevante Bewertungen, die insbesondere der Unterscheidung ‚Nationalität‘ anhaften, nicht einfach durch gute, pädagogische Absichten und Wunschkommunikation vom Tisch zu wischen sind. Die auch seine nationale Zugehörigkeit einschließende Anerkennung, die sie M. geben und in Anwesenheit aller Kinder offen zum Ausdruck bringen will, läßt sich logisch nicht durch die abstrakte Anerkennung der Kategorie ‚Nationalität‘ vermitteln (vgl. DOLLASE 1996).

Anders ausgedrückt: Frau Z.s pädagogische, die vermeintliche Herkunft der Kinder präzisierende Intervention richtet sich implizit an unterschiedlichen Anerkennungsverhältnissen aus, was die Erzieherin unverhofft, neben den unbeabsichtigten Effekten einer Stereotypisierung und Stigmatisierung, mit einem weiteren Strukturproblem pädagogischen Handelns im Umgang mit (ethnisch codierter) Differenz konfrontiert: HONNETHS (vgl. 1990, S. 1049ff.) Systematik der drei Formen von Anerkennungsverhältnissen, die jeweils Hinweise auf intersubjektive Wechselbeziehungen geben sollen, unterscheiden zum ersten das ‚Leibgebundene Selbstvertrauen‘ (1), zum zweiten das ‚Anerkennungsverhältnis des Rechts‘ (2) und zum dritten das ‚Anerkennungsverhältnis der Solidarität‘ (3). Pädagogisches Konzeptualisieren und Handeln kann sich, mit Ausnahme einiger Residuen der erstgenannten Form – zumal im institutionellen Kontext der Elementarpädagogik, ausschließlich auf die letztgenannte Form beziehen: das Anerkennungsverhältnis der Solidarität. Hier geht es, wie oben bereits ausgeführt, um das Prinzip der ‚egalitären Differenz‘, das die ‚solidarische Zustimmung zu alternativen Lebensweisen‘ und die ‚Anerkennung der Subjekte in ihren je individuellen Besonderheiten als lebensgeschichtlich individuierte Personen‘ umfaßt. In der Absicht, ihm ‚soziale Wertschätzung‘ zukommen zu lassen, wendet sich Frau Z. an M., an den anderen in seiner „personalen Andersheit“ (vgl. BENNER 1999; WIMMER 1992), zwingt ihn aber zugleich in das straff sitzende Gewand abstrakter Unterscheidungen wie ‚Nationalität‘ und ‚Kultur‘. Das aber sind Kategorien, abstrakte Unterscheidungen, die dem ‚Anerkennungsverhältnis des Rechts‘ zuzuordnen sind. Vorherrschendes Prinzip dieses Anerkennungsverhältnisses ist der ‚universelle Universalismus‘.

In der wiederkehrenden Vermischung zweier Prinzipien, aber auch von Kategorien, die systematisch jeweils unterschiedlichen Bereichen zugeordnet sind, ist die Ursache für das Strukturproblem zu suchen, in das Interkulturelle Pädagogik regelmäßig gerät. Denn eine an sich subjektorientierte Pädagogik, die

unter den Voraussetzungen eines Anerkennungsverhältnisses der Solidarität generell entfaltet werden könnte, erweitert ihren Geltungsbereich in der subdisziplinären Ausprägung einer Interkulturellen Pädagogik unexpliziert, und – wie ich meine – zu Unrecht auf das in der Gesellschaftspolitik angesiedelte Anerkennungsverhältnis des Rechts. Pädagogik ist nicht Politik, und kann es nicht sein, auch wenn beide in der Ethik, wie schon FRIEDRICH SCHLEIERMACHER in seiner Vorlesung von 1826 ausmachte, ihre gemeinsamen Wurzeln haben mögen. Ungleiche politische, rechtliche und soziale Teilhabechancen gesellschaftlicher Gruppen sind im Medium der Politik zu überwinden, nicht durch Erziehung. Es sei denn, so HANNAH ARENDTS (1986, S. 102) Befürchtung, die ältere Generation versuche, auf dem Rücken ihrer Kinder Konflikte auszutragen, die sie durch Gesellschaftspolitik nicht lösen könne. Wie groß diese Gefahr in der Bundesrepublik ist, kann aus der Tatsache abgeleitet werden, daß hier ganze Bevölkerungsgruppen legal aus Politik und Gesellschaft ausgeschlossen bleiben.

Frau Z.s Versuch, das große Unrecht im kleinen auszugleichen, führt anerkennungstheoretisch unweigerlich in ein Dilemma: Die programmatische und performative Anerkennung ethnisch codierter Differenz in pädagogischen Situationen bedient allgemeine (gesellschaftspolitische) Erwartungen mit unangemessenen (pädagogischen) Mitteln. Die ‚personale Andersheit‘ der zu Erziehenden muß dann zwangsläufig zu kurz kommen, weil das Individuum zum Repräsentanten abstrakter Kategorien wird (vgl. DOLLASE 1996). Gleichzeitig sollen die sozial relevanten ethnischen Differenzmerkmale durch Pädagogik außer Kraft gesetzt werden, um den sozialen Umgang zukünftig weniger zu dominieren. Pädagogisches Handeln, das sich an diesem Ziel ausrichtete, müßte die in Frage stehenden Kategorien zunächst aber pädagogisch relevant machen, um sie hernach skandalisieren oder als bedeutungslos erklären zu können.

4.2 Die curricularisierte Thematisierung ethnisch codierter Differenz

In der Schule erfolgt die Thematisierung von sozial vorgefundenen/konstruierten ethnischen Differenzen zumeist dadurch, daß sie zum Gegenstand/Thema des Unterrichts gemacht, also curricularisiert werden. Insofern operationalisiert Thematisierung den pädagogischen Willen, im Dienste der interkulturellen Lernziele auf Heranwachsende einzuwirken. Die Frage, was geschieht – angeleitet vom Programm einer Interkulturellen Pädagogik – und mit welchen möglichen Wirkungen im Klassenzimmer, legt den Akzent nicht so sehr auf die Klärung, ob Differenz (überhaupt) thematisiert *wird*, sondern notwendigerweise darauf, *wie* sie thematisiert wird.

Das Programm der Interkulturellen Pädagogik gibt eine spezifische Beobachtungsform der Realität in der Klasse vor, denn es geht von sozial relevant gemachten ethnischen Differenzen aus, mehr noch: es setzt sie geradezu zwangsläufig voraus. Entsprechend sind es wenige (herausgegriffene) wiederkehrend ethnisch codierte Differenzen, die *qua* Thematisierung zum Gegenstand des Unterrichts werden. Abstraktionen bzw. abstrakte Kategorien wie ‚Ausländer‘, ‚Deutsche‘, ‚Flüchtlinge‘, ‚Fremde‘ oder ‚Einheimische‘ halten auf

diesem Wege Einzug ins Klassenzimmer. Der Struktur nach haben sie mit dem konkreten Einzelfall der anwesenden Schülerinnen und Schüler nichts zu tun (vgl. DOLLASE 1996), sondern machen die ethnischen Unterscheidungen, die sozial wiederum Unterschiede machen, am einzelnen Schüler fest. Die anwesenden konkreten Kinder dienen mithin ihrer Bestätigung und nachträglichen Legitimation, und dies obwohl doch die ubiquitäre ethnische Differenzierungs- und Diskriminierungspraxis durch den pädagogisch angestrebten toleranten und anerkennenden sozialen Umgang bzw. die Haltungen/Einstellungen ‚Toleranz‘ und ‚Respekt‘ in ihrer weitreichenden Bedeutung außer Kraft gesetzt werden sollen. Die erste Wirkung curricularer Thematisierung ist die Aktualisierung der Unterscheidungen. Ethnisch codierte Differenzen bilden also die notwendigen Referenzen für didaktische Ansatz- und Ausgangspunkte. Sozialkonstruktivistisch gedacht (vgl. BERGER/LUCKMANN 1969; KNORR-CETINA 1989) wird eine sozial gängige Unterscheidungspraxis, die zugleich immer auch Bewertungspraxis ist, im Curriculum institutionalisiert und damit stabilisiert. Anders: Die Schülerinnen und Schüler werden mit Kategorisierungen konfrontiert, auf denen die bestehende sozial-ethnische Ordnung basiert, und sie sind durch die Unterrichtssituation gehalten, diese Unterscheidungen zu reproduzieren und auf sich selbst anzuwenden. Vergleichbar dem in der sozialwissenschaftlichen Geschlechterforschung weithin bekannt gewordenen ethnomethodologischen Konzept des sogenannten ‚*doing gender*‘ (vgl. WEST/ZIMMERMAN 1987), das den sozialen und individuellen Herstellungsmodus von Geschlechterdifferenz, -identität und -verhältnissen vor allem mit Interaktion erklärt, ließe sich in diesem Falle von einem ‚*doing ethnicity*‘ durch pädagogisch-didaktische Intervention sprechen (vgl. DIEHM 1999).

Curricularisiert wird auf unterschiedlichen Ebenen: auf der Ebene von Lehrinhalten, wie sie in Rahmenrichtlinien und -plänen ebenso wie in Schulbüchern vorgegeben sind, und auf der Ebene realisierten Unterrichts, in sorgfältig geplanten didaktischen Einheiten. Richtlinien und Schulbücher stellen Curriculummaterial dar, das in Expertenkommissionen und Prüfungsgremien vielfach abgesichert wurde. Wäre im vorangegangenen Fall der situativen Thematisierung im Kindergarten noch einzuwenden, bei dem in sein Gegenteil verkehrten Versuch, interkulturell zu erziehen, handele es sich um ein Performanzproblem auf seiten der Erzieherin, deren pädagogisches Handeln zwar als wohlmeinend, aber unbedarft und uninformiert beurteilt werden müsse, so ist im Falle der curricularisierten Thematisierung weder von Zufälligkeiten noch von Konzeptionslosigkeit auszugehen.

Vielfältige und repräsentative Beispiele für die curricularisierte Thematisierung ethnisch codierter Differenz finden sich in Schulbüchern (vgl. GEIGER u.a. 1997; HÖHNE/KUNZ/RADTKE 1999). Genaue Strukturanalysen dieses Materials können veranschaulichen, welche Fallstricke ausliegen, wenn ethnische Differenz bei den allerbesten Absichten zum Unterrichtsgegenstand gemacht wird. Hier kommt es vor allem darauf an, dem ‚heimlichen Lehrplan‘ der Schulbuchseiten auf die Spur zu kommen (vgl. DIEHM/RADTKE 1997). Mehr oder weniger durchgängig finden sich die immer gleichen Thematisierungsmuster, allen voran solche, die ‚Ausländer‘ und ‚Deutsche‘ ethnisch, zumal national codieren und gemäß der in der Gesellschaft relevanten Bildung von ‚Wir- und Sie-Gruppen‘ auseinanderdividieren.

So unterscheidet auch eine Schulbuchseite aus dem Arbeitsheft zum Sachunterricht für das dritte Schuljahr der Grundschule (1993)¹⁰ unter dem Titel „Menschen aus aller Welt“ in einer mit Fotos versehenen Portraitleiste vier Kinder im Alter der adressierten Drittklässler. Der Titel erweist sich schnell als ein Euphemismus, denn letztendlich geht es doch um das Leben der Kinder von Arbeitsmigranten aus Südosteuropa (ehemals ‚Gastarbeiter‘) und somit um die in jeder Schulklasse anzunehmenden Migrantenkinder selbst. Die praktizierte Aufspaltung fällt mit der gängigen sozialen Codierung zusammen, mit der die nach nationaler Herkunft sortierten Gruppen in ein Prestige-, Status- und Machtgefälle eingeordnet werden: zuerst der blonde Junge aus Hamburg, dessen Vater bei einer Bank arbeitet, dann das düster dreinblickende Mädchen, das aus Kroatien stammt, in Frankfurt aufgewachsen ist und dessen Eltern auf dem Bau bzw. als Reinigungskraft im Büro tätig sind; sodann der Junge, der zu Hause Spanisch spricht und dessen Eltern in einem Kaufhaus arbeiten, sowie schließlich das Mädchen, das aus der Türkei kommt und dessen Vater bei der Stadt, die Mutter in einer Großküche arbeiten. Mit den auf diese Exposition der ethnischen Ordnung folgenden Arbeitsaufforderungen an die Schülerinnen und Schüler wird die Bildung von ‚Wir- und Sie-Gruppen‘, wie in vielen anderen Schulbüchern auch, explizit in die Klassen hineingetragen:

„In Frankfurt arbeiten und wohnen viele Menschen aus anderen Ländern. Viele sind gerufen worden, als hier Arbeitskräfte fehlten. Andere sind gekommen, weil sie hier Arbeit suchten. Haben sie ein Recht, hier zu sein?

Sprecht in der Klasse über folgende Fragen und notiert alle möglichen Antworten:

- Wo werden ausländische Arbeitskräfte gebraucht?
- Wohin fahren Ivanka, Pedro und Fatma in den Ferien?
- Wie könnte sich ein Wiedersehen mit Verwandten in der Heimat abspielen?
- Warum bleiben ausländische Familien in Frankfurt?
- Welche Vorurteile und Schimpfworte müssen manche Ausländer ertragen?
- Warum sind manche Deutsche gegen Ausländer?

Stellt euren ausländischen Mitschülern Fragen. Sie werden sicher gern von ihrem Leben in Frankfurt erzählen.

Manche kennen auch noch ihre alte Heimat ...“

Sätze wie diese heften den Kindern von Migranten nicht nur immer wieder das Stigma der Fremden an, was der Reproduktion einer Dauerkränkung gleichkommen muß, sondern sie signalisieren ihnen subtil, aber deutlich, daß sie hier nicht „dazu gehören“. Indem sie zu authentischen Vertretern ihrer vermeintlichen nationalen Heimatkultur erhoben werden, wird im Grunde ihr Aufenthalt in der Bundesrepublik noch im Klassenzimmer zur Disposition gestellt: „Haben sie ein Recht, hier zu sein?“ oder „Warum bleiben ausländische Familien in Frankfurt?“ Mit der Unterscheidung ‚Ausländer‘ – über die im Unterricht gesprochen werden soll – versus ‚Einheimische‘, die sich Gedanken machen sollen, geht die pädagogisch höchst fragwürdige Konsequenz einher, daß ein Teil der Klasse zum Anschauungsobjekt (Lerngegenstand) für den anderen Teil gemacht wird. Was gewiß in guter pädagogischer Absicht geschieht, führt wohl unvermeidbar zu einer kulturalistischen und sozialen Stereotypisierung der Migrantenkinder sowie ihrer Objektivierung. Es ist der „weiße Blick“, der sie zu

10 Den Hinweis auf diese Schulbuchseite verdanke ich BARBARA RENDTORFF.

Objekten macht und der deshalb von FRANTZ FANON als Grundstruktur des Rassismus bezeichnet wird (vgl. 1952/80, S. 71ff.). Scham¹¹, Schuld- und Rechtfertigungsgefühle der Migrantenkinder scheinen dadurch vorprogrammiert, was ihrer Selbstwertentwicklung nicht zuträglich sein kann.

Derartige Thematisierungsversuche heben offenkundig darauf ab, Einsichten in die Selbstverständlichkeit des multikulturellen Zusammenlebens einerseits mit den real existierenden sozialen Stratifizierungen/Benachteiligungen andererseits zu vermitteln. Der didaktischen Aufarbeitung solcher Ziele für den Unterricht sind intentional die Ideale Toleranz gegenüber und Anerkennung von ethnischer Differenz unterlegt. Sie lassen sich rekonstruieren über die auch in der herangezogenen Schulbuchseite auffindbaren Versuche, Informationsdefizite vor allem auf seiten der ethnischen „Mehrheit“ abzubauen sowie deren Aufklärung dadurch voranzutreiben, daß Verständnis für „die Ausländer“ und ihre miese Situation geweckt wird. Die Vorstellung von Toleranz als einem notwendigen Zwischenschritt auf dem Weg zur vollumfänglichen Anerkennung mag hier ganz im Sinne BAUMANS unterlegt sein. In den didaktisch dargebotenen Inhalten scheinen jedoch auch die anderen Dimensionen des oben diskutierten Toleranzbegriffs auf: Toleranz in ihrem duldenden Sinne und Tolerieren im Sinne eines Gewährenlassens bis auf weiteres, das aber auch jederzeit aufgekündigt werden kann. Alle zitierten Aussagen und Fragen der Schulbuchseite strukturieren die Unterrichtssituation, indem sie die Adressaten in „einheimische“ Schülerinnen und „fremde/ausländische Mitschüler“ auseinanderdividieren und sie hie zu Aktiven, da zu Objekten und zugleich Opfern machen.

Das Toleranzgebot, das dem in Teilen wiedergegebenen Sachunterrichtsmaterial implizit ist, erweist sich als eines, das Asymmetrien im sozialen Arrangement einer Schulklasse produziert, re-produziert und reifiziert. Wohlmeinende Erziehungsabsichten stehen so in der Gefahr, in ihr Gegenteil verkehrt zu werden, wenn das Subthema des heimlichen Lehrplans lautet: Die in Rede stehenden Differenzen, die hier pädagogisch als tolerierbar und anerkennenswert beschworen werden, sind nicht nur für die bestehende, Ungleichheit produzierende und perpetuierende ethnisch-soziale Ordnung konstitutiv, sondern sie setzen die sozialen Dominanz- und Subordinationsverhältnisse in der Struktur didaktisch aufbereiteter, pädagogischer Situationen fort. Ambivalenzen und Dilemmata, die dem pädagogischen Umgang mit ethnischer Differenz in Gestalt ihrer curricularisierten Thematisierung innewohnen, sind vor diesem Hintergrund klar erkennbar: auf der einen Seite die kaum zu umgehende Gefahr der Kategorisierung/Stereotypisierung und Stigmatisierung von Schülerinnen und Schülern und der Reifizierung asymmetrischer sozial-ethnischer Verhältnisse durch Pädagogik; auf der anderen Seite die Gefahr des Ignorierens von Unterschieden in den Lebensgeschichten und -erfahrungen von Individuen, die deren persönliche Entwicklung nachhaltig prägen und die Grundlage für Individualität überhaupt bilden.

11 Zum Schamgefühl in Zusammenhang mit der Achtungs- und Verachtungsproblematik vgl. A. MARGALIT (1997, S. 160ff.); im Zusammenhang mit dem sozialen Status bzw. der symbolischen Reproduktion von sozialer Ungleichheit vgl. S. NECKEL (1991).

Im Sachunterricht etwa das Thema „Meine Stadt“ zu behandeln, ohne den sozialen Aspekt ‚Migration‘ sowie kulturelle Unterschiede in der Bevölkerung in Rechnung zu stellen, käme genau jener Ignoranz gleich, die Interkulturelle Pädagogik überwinden will. Schülerinnen und Schüler mit eigenem oder familiärem Migrationshintergrund jedenfalls könnten sich in einer solchermaßen aufbereiteten Unterrichtseinheit nicht wiederfinden. Das Thema aber in der oben beschriebenen Weise zu bearbeiten, bietet – so sollte gezeigt werden – ebenfalls keine didaktische Alternative.

Unter Berücksichtigung dieser Ambivalenzen, die die curricularisierten Formen einer interkulturellen Erziehung, die zugleich eine Erziehung zu Toleranz und Anerkennung sein will, mit sich führen, wäre das strukturell und interaktionell erzeugte und bekräftigte ‚doing ethnicity‘ dann sogar in einem pädagogischen ‚doing tolerance‘¹² zu konkretisieren. Im gutgemeinten Versuch, einen toleranten und anerkennenden sozialen Umgang mit ethnisch codierter Differenz auf seiten der Heranwachsenden durch Pädagogik und Didaktik zu bewirken, besteht die Gefahr, gerade die problematischen, sozial-ethnische Ungleichheit stabilisierende Implikationen zu reproduzieren, die der sozial institutionalisierten Umgangsform des ‚Tolerierens‘ bzw. der Bewertung/Haltung/Einstellung der ‚Toleranz‘ immanent sind. Die pädagogische Situation, die in curricularisierter Form in ‚Tolerieren‘ und ‚Toleranz‘ einüben will, stellt entgegen der programmatischen Absichten ein auf Duldung beruhendes Arrangement in der Klasse interaktiv her.

5. Fazit

Mit den vorangegangenen Ausführungen sollte, erstens, auf die Ambivalenzen und Ambiguitäten aufmerksam gemacht werden, die dem sozialen Umgang mit ethnischer Differenz inhärent sind. Zweitens ging es darum zu zeigen, daß sich die gleichen Ambivalenzen und Ambiguitäten in der wohlmeinenden interkulturellen Umsetzungspraxis sowie in den möglichen Wirkungen eines pädagogischen Umgangs mit Differenz in der einen oder anderen Weise fortsetzen. Dabei führen Ambivalenzen ganz offensichtlich in Dilemmata, ja, sogar Aporien, die jedoch weniger ein Performanzproblem auf seiten der Pädagoginnen, als vielmehr ein Strukturproblem Interkultureller Pädagogik darstellen. Unter einer solchen Einsicht verändert sich die erziehungswissenschaftliche Beobachtungsperspektive auf die pädagogische Praxis im Umgang mit ethnisch codierter Differenz.

Auch Professionalisierung hätte, so gesehen, andere Akzente als bisher zu setzen, indem sie Pädagoginnen und Pädagogen nicht umstandslos in ein pädagogisches Programm einübt, sondern sie gerade mit diesen dilemmatischen Strukturen des Handelns konfrontiert. Es ginge darum, angehende Pädagogen dazu zu befähigen, auch mit Situationen fertig zu werden, in denen es keine „richtige“ Lösung gibt. Zu durchkreuzen wäre die weitverbreitete Neigung, Widersprüche harmonisierend vereindeutigen oder durch Engagement kompensieren zu wollen. In professionalisierender Absicht gälte es, die Prämissen,

12 Diese Formulierung verdanke ich einem anregenden Gespräch mit MICHAEL BOMMES.

Implikationen und ebenso die möglichen Wirkungen Interkultureller Pädagogik zu erörtern und zu zeigen, daß sie nicht von vornherein die Lösung, sondern erziehungswissenschaftlich ein Problem ist.

Literatur

- ABOUD, F.: Children and Prejudice. Oxford (Blackwell) 1988.
- Arbeitsheft für den Sachunterricht. Verlag Moritz Diesterweg. Frankfurt a.M. 1993.
- ARENDT, H.: Little Rock. In: Zur Zeit. Politische Essays. Berlin 1986, S. 95–117.
- AUERNEIMER, G.: Einführung in die Interkulturelle Erziehung. Darmstadt ²1995.
- AUERNEIMER, G. u.a.: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation. Münster 1996.
- Bauman, Z.: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Frankfurt a.M. 1995.
- BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim/München 1987.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim ³1991.
- BENNER, D.: „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe von Erziehung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999), S. 315–327.
- BENHABIB, S./BUTLER, J./CORNEILL, D./FRASER, N.: Der Streit um Differenz. Frankfurt a.M. 1993.
- BENHABIB, S.: Selbst im Kontext. Frankfurt a.M. 1995.
- BERGER, P.L./LUCKMANN, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M. 1969.
- BOMMES, M.: Die Beobachtung von Kultur. Die Festschreibung von Ethnizität in der bundesdeutschen Migrationsforschung mit qualitativen Methoden. In: Jahrbuch für Soziologiegeschichte. Opladen 1996, S. 205–226.
- BUKOW, W.-D./LLARYORA, R.: Mitbürger aus der Fremde. Zur Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen 1988.
- BRUMLIK, M.: Bunte Republik Deutschland. Aspekte einer multikulturellen Gesellschaft. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 1 (1990), S. 101–107.
- BRUMLIK, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995.
- COHN-BENDIT, D./SCHMID, Th.: Heimat Babylon. Das Wagnis der multikulturellen Demokratie. Hamburg 1992.
- DIEHM, I.: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt a.M. 1995.
- DIEHM, I.: „Doing Ethnicity: Unintended Effects of Intercultural Education“. Vortrag im Rahmen der europäischen Konferenz „Lifelong Learning. Inside and Outside Schools“ an der Universität Bremen am 24. Februar 1999 (unveröffentlichtes Manuskript).
- DIEHM, I./RADTKE, F.-O.: Bildungsinhalte in einer „multikulturellen Gesellschaft“ – Probleme der Thematisierung ethnischer Differenz in der Schule. In: O. ACHS u.a. (Hrsg.): Lehrplanreform. Neuvermessung der Landkarte des Lernens. 2. Europäisches Bildungsgespräch '96. Wien 1997, S. 46–65.
- DITTRICH, E.J./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten. Opladen 1990.
- DOLLASE, R.: Die Asozialität der Gefühle. Intrapsychische Dilemmata im Umgang mit dem Fremden. In: W. HEITMEYER/R. DOLLASE (Hrsg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-kulturelle Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politisierter Gewalt. Frankfurt a.M. 1996, S. 120–141.
- FANON, F.: Schwarze Haut, weiße Masken (1952). Frankfurt a.M. 1980.
- FINKIELKRAUT, A.: Die Niederlage des Denkens. Reinbek b. Hamburg 1989.
- FLITNER, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 40–58.
- FRASER, N.: Es geht nicht darum, Frauen zu Männern zu machen. Nancy Fraser über Chancengleichheit im Zeitalter politischer Nullsummenspiele. Gespräch in der Frankfurter Rundschau vom 9.2.1998, S. 7.
- GEIGER, K.F. u.a. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen mit Sozialkundebüchern? Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel 1997.
- GOGOLIN, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster 1994.
- HENTIG VON, H.: Vernunft, Verständnis, Verantwortung. Von der Unerläßlichkeit bestimmter Tugenden für den Zusammenhalt der Gesellschaft. Eine Replik. In: Neue Sammlung 1 (1999), S. 19–27.

- HEYTING, F.: Erziehung zum Zusammenleben. Abschied von Moral und Tugend als gesellschaftliche Integrationsmedien. In: Neue Sammlung 1 (1999), S. 3–17.
- HEYTING, F.: Pädagogische Intention und pädagogische Effektivität. Beschreibungsformen und Perspektiven der Pädagogik. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1992, S. 125–154.
- HEYTING, F./TENORTH, H.-E.: Pädagogik und Pluralismus. In: F. HEYTING/H.-E. TENORTH (Hrsg.): Pädagogik und Pluralismus. Deutsche und niederländische Erfahrungen im Umgang mit Pluralität in Erziehung und Erziehungswissenschaft. Weinheim 1994, S. 5–21.
- HÖHNE, TH./KUNZ, TH./RADTKE, F.-O.: Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der „anderen Kultur“ in deutschen Schulbüchern von 1981–1997. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Forschungsberichte 1. Johann Wolfgang Goethe-Universität. Frankfurt a.M. 1999.
- HONNETH, A.: Integrität und Mißachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. In: Merkur 44 (1990), S. 1043–1054.
- HONNETH, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a.M. 1994.
- KALLSCHEUER, O.: Toleranz, Pluralismus und die Kunst der Trennung. Nachwort. In: M. WALZER: Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz. Hamburg 1998, S. 147–169.
- KAMPSHOFF, M./NYSEN, E.: Schule und Geschlecht(erverhältnisse) – Theoretische Konzeptionen und empirische Analysen. In: B. RENDTORFF/V. MOSER (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Opladen 1999, S. 223–245.
- KATZ, PH.: Developmental Foundations of Gender and Racial Attitudes. In: R.L. LEAHY: The Child's Construction of Social Inequality. New York/London 1983, S. 41–78.
- KIESEL, D.: Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a.M. 1996.
- KNORR-CETINA, K.: Spielarten des Konstruktivismus. Einige Notizen und Anmerkungen. In: Soziale Welt 40 (1989), S. 86–97.
- LENZEN, D.: Stichwort: Gerechtigkeit und Erziehung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1 (1998), S. 323–339.
- LIST, E./STUDER, H. (Hrsg.): Denkverhältnisse. Feminismus und Kritik. Frankfurt a.M. 1989.
- MARGALIT, A.: Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung. Berlin 1997.
- METZ-GÖCKEL, S.: Licht und Schatten der Koedukation. In: Zeitschrift für Pädagogik 33 (1987), S. 455–474.
- MOSER, V.: Differenz versus Behinderung? Disziplinäre Verortung innerhalb der Sonderpädagogik. 1999 (unveröffentlichtes Manuskript).
- MOSÈS, S.: Gerechtigkeit und Gemeinschaft bei Emmanuel Lévinas. In: M. BRUMLIK/H. BRUNKHORST (Hrsg.): Gemeinschaft und Gerechtigkeit. Frankfurt a.M. 1993, S. 364–384.
- NAGL-DOCEKAL, H./PAUER-STUDER, H. (Hrsg.): Politische Theorie. Differenz und Lebensqualität. Frankfurt a.M. 1996.
- NASSEHI, A.: Das stahlharte Gehäuse der Zugehörigkeit. Unschärfen im Diskurs um die „multikulturelle Gesellschaft“. In: A. NASSEHI (Hrsg.): Nation, Ethnie, Minderheit. Beiträge zur Aktualität ethnischer Konflikte. Köln 1997, S. 177–208.
- NECKEL, S.: Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit. Frankfurt a.M. 1991.
- NIEKE, W.: Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen 1995.
- OELKERS, J.: Intention und Wirkung: Vortüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In: N. LUHMANN/K.E. SCHORR (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1982, S. 139–194.
- PASCHEN, H.: Pädagogiken. Zur Systematik pädagogischer Differenzen. Weinheim 1997.
- PASERO, U./BRAUN, F. (Hrsg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler 1995.
- PASERO, U.: Dethematisierung von Geschlecht. In: U. PASERO/F. BRAUN (Hrsg.): Konstruktion von Geschlecht. Pfaffenweiler 1995, S. 50–66.
- PRENGEL, A.: Pädagogik der Vielfalt. Opladen 1993.
- RADTKE, F.-O.: Demokratische Diskriminierung. Exklusion als Bedürfnis oder nach Bedarf. In: Mittelweg 36 4 (1995) 2, S. 32–48.
- RADTKE, F.-O.: Lob der Gleich-Gültigkeit. Die Konstruktion des Fremden im Diskurs des Multikulturalismus. In: U. Bielefeld (Hrsg.): Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg 1991, S. 79–96.
- RÖSSLER, B.: Zwischen Befreiung und Typisierung. Zur Problematik von Geschlechtsidentität und Gruppenrechten. In: Babylon (1994) 13/14, S. 96–111.
- SENNETT, R.: Civitas. Die Großstadt und die Kultur des Unterschiedes. Frankfurt a.M. 1991.
- TENORTH, H.-E.: Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung. In: H.-E. TENORTH (Hrsg.): All-

- gemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft. Weinheim/München 1986, S. 7–30.
- VOLTAIRE: Über die Toleranz: Bericht von einer Religionsstreitigkeit in China. In: VOLTAIRE: Recht und Politik. Schriften 1. Frankfurt a.M. 1978, S. 223–226.
- WALZER, M.: Über Toleranz. Von der Zivilisierung der Differenz. Hamburg 1998.
- WATERS, M.C.: Ethnic Options. Choosing Identities in America. Berkeley (University of California Press) 1990.
- WATERS, M.C.: Ethnische Identität als Option. In: A. HONNETH (Hrsg.): Pathologien des Sozialen. Die Aufgaben der Sozialphilosophie. Frankfurt a.M. 1994, S. 205–232.
- WEST, C./ZIMMERMAN, D.H.: Doing Gender. In: Gender & Society 1 (1987) 2, S. 125–151.
- WIMMER, K.-M.: Von der Identität als Norm zur Ethik der Differenz. Das Verhältnis zum Anderen als zentrales Problem einer pädagogischen Ethik. In: K. MEYER-DRAWE u.a. (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Weinheim 1992, S. 151–180.
- WOBBE, TH./LINDEMANN, G. (Hrsg.): Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede von Geschlecht. Frankfurt a.M. 1994.

Abstract

So far, the debate on intercultural pedagogics has centered on the clarification of the concept of culture. The objectives of the program, however, – “tolerance” and “recognition” – have not yet been analyzed as to their action-theoretical implications. This is now undertaken in the present article and is meant to contribute to the theoretical foundation of a still pending empirical-systematic investigation of the practice of intercultural education. In a preliminary heuristic, five socially institutionalized ways of dealing with ethnically encoded differences are distinguished: vicious discrimination, disregard/ignorance, tolerance/toleration, positive discrimination/Introduction of quota, appreciation/respect. In the structure of these options to act, ambivalences and ambiguities may be revealed which find their structural-homologous prolongation in the pedagogical approach to ethnic differences. Two examples taken from the intercultural educational practice serve to illustrate that intercultural pedagogics apparently leads to dilemmas and paradoxies.

Anschrift der Autorin

Dr. Isabell Diehm, Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Themenbereich „Migration und Minderheiten“, Senckenberganlage 13–17, 60054 Frankfurt a.M.